

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/62444>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

Een liberaal-pedagogische visie op de bekostiging van bijzondere scholen

Johan de Jong & Ger Snik

A liberal educational view on the funding of denominational schools

Whether denominational schools should be funded by a liberal democratic state is hotly debated in contemporary political and educational philosophy. In this article we defend that on certain conditions denominational schools should be financed. Recently, important criticisms have been raised against this position. We argue that these criticisms give reason to refine and supplement our view but not to abandon it. In particular we reaffirm liberalism's commitment to autonomy. On the basis of our liberal educational view we formulate four conditions for the funding of denominational schools and describe the character of public schools. We conclude by sketching how in our liberal democratic society a differentiated educational system of public and denominational schools should look like.

Trefwoorden: Bijzonder onderwijs, diversiteit, liberalisme.

Inleiding

In ons land vindt bijna iedereen het vanzelfsprekend dat de overheid bijzondere scholen financiert. Velen beschouwen bekostiging als een logische implicatie van liberale staatsneutraliteit (Cliteur, 1995). Sommigen, zoals de Leidse filosoof H. Philipse (1998), stellen deze vanzelfsprekendheid ter discussie door een strikte scheiding tussen staat en kerk te bepleiten. De staat moet zich onthouden van directe financiering van religieuze activiteiten. Dat betekent dat de bekostiging van bijzondere scholen geen overheidstaak is maar een zaak van de betrokkenen zelf.

Onder de vraag naar de subsidiëring van bijzondere scholen ligt de vraag of dit type van onderwijs kan worden opgevat als een primair goed. Liberale neutraliteit verlangt immers dat de overheid alleen primaire goederen, dat wil zeggen publieke voorzieningen waarin *primaire waarden* uitgedrukt worden, financiert en geen secundaire goederen. Primaire goederen drukken waarden uit die door alle rationele per-

Johan de Jong is als post doc verbonden aan de Afdeling Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, sectie Opvoedingsfilosofie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Ger Snik is als universitair docent verbonden aan de Afdeling Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde, sectie Opvoedingsfilosofie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

sonen, ongeacht hun verschillende opvattingen over het goede leven, worden onderschreven, omdat ze voorwaarden zijn voor het kunnen vormen en hebben van een conceptie van een goed leven (Rawls, 1973, 1993). Voorbeelden van primaire waarden zijn: vrijheidsrechten, bewegingsvrijheid, inkomen en zelfrespect. *Secundaire goederen of waarden* hangen daarentegen samen met particuliere concepties van het goede die slechts in een specifieke gemeenschap gelden. *Openbaar* onderwijs wordt doorgaans opgevat als een primair goed. Maar is *bijzonder* onderwijs dat ook?

In aflevering 3 van de vorige jaargang van dit tijdschrift hebben we geargumentteerd dat onderwijs dat in het teken staat van doelen als persoonlijke autonomie en kritisch denken, opgevat moet worden als een primair goed dat door de overheid bekostigd moet worden (Snik & De Jong, 2001, pp. 253-255). Ons inziens is liberaal-pedagogisch onderwijs een logische implicatie van de liberale moraal waarin het recht op autonomie wordt opgevat als een primaire waarde. In dat artikel hebben we echter ook te kennen gegeven dat onder bepaalde voorwaarden de bekostiging van *bijzondere* scholen ons inziens te verenigen is met liberale neutraliteit (idem, 2001, pp. 250-251).

Elders hebben we dat standpunt uitgewerkt en verdedigd (Snik, 1993; Snik & De Jong, 1995; De Jong, 1998; De Jong & Snik, 1999). Hoewel bijzonder onderwijs verband houdt met secundaire waarden, zijn er naar ons oordeel voor de overheid goede redenen om onder voorwaarden bijzonder *basisonderwijs* te bekostigen. Ons belangrijkste argument is dat bijzonder onderwijs bijdraagt aan de realisering van het primaire goed van cultureel lidmaatschap, dat voorwaarde is voor persoonlijke autonomie. Dat cultureel lidmaatschap moet worden opgevat als een primair goed, is echter een omstreden kwestie.

In het hedendaagse liberalisme staat het individuele recht op autonomie centraal: burgers hebben het recht om een conceptie van het goede te hebben, te vormen en te herzien (De Jong, 1998; Snik, 1999; Snik & De Jong, 2001, p. 244). In extreme vormen van liberaal individualisme dreigen de sociale voorwaarden voor de ontwikkeling van autonomie te worden veronachtzaamd. Gemeenschappen en tradities met hun concepties van het goede worden snel opgevat als factoren die autonomie verhinderen. Wij verwerpen deze visie. Autonomie impliceert geen onbeperkte keuzevrijheid los van iedere culturele context. Autonomie vooronderstelt (het hebben van) een conceptie van het goede. Een dergelijke conceptie van het goede komt niet zomaar uit de lucht vallen, maar heeft het individu doorgaans meegekregen middels de primaire cultuur waarin het is opgegroeid. De initiatie van het individu in een primaire cultuur is niet alleen onvermijdbaar, maar ook een voorwaarde voor de ontwikkeling van persoonlijke autonomie. In die zin is lidmaatschap van een culturele gemeenschap een primair goed dat individuen in staat stelt zich een conceptie van het goede eigen te maken en deze op een autonome wijze te accepteren, verwerpen of herzien (Kymlicka, 1989, 1995; zie Snik & De Jong, 2001, p. 251).

Naar aanleiding van recente en onlangs op het spoor gekomen literatuur (Burtonwood, 2000; Kymlicka, 1999; Levey, 1997; McDonough, 1998), willen wij in dit artikel de verdediging van onze visie heroverwegen. Wij verwachten dat, ofschoon er redenen zijn om onze visie te nuanceren en aan te vullen, er geen reden is ze geheel terzijde te schuiven. Tot besluit van ons betoog willen we de implicaties van deze visie voor de inrichting van het Nederlandse onderwijsbestel uiteenzetten.

Is liberale pedagogiek verenigbaar met de bekostiging van bijzondere scholen?

Uitgangspunt van onze positie is de, met name door Kymlicka verdedigde, opvatting dat cultureel lidmaatschap essentieel is voor de ontwikkeling en uitoefening van zowel autonomie als persoonlijke identiteit. De liberale overheid moet daar-

om volgens hem groepsrechten erkennen voor culturele gemeenschappen die de eigen specifieke identiteit willen continueren (Kymlicka, 1989, 1995). Kymlicka vat cultureel lidmaatschap daarbij ruim op. Het kan niet alleen gaan om nationale, etnische en religieuze groepen maar ook om bijvoorbeeld groepen gehandicapten, homoseksuelen of economisch achtergestelden (idem, 1995, pp. 26-33).¹ Gezien de hoofdvraag van dit artikel, de bekostiging van bijzondere scholen, zullen we ons op religieuze en levensbeschouwelijke groepen concentreren.

Kymlicka's pleidooi voor groepsrechten

Veel moderne liberalen staan volgens Kymlicka ten onrechte afwijzend tegenover de belangen en aanspraken van (minderheids)groepen. De redenering dat groepsrechten per definitie strijdig zijn met fundamentele liberale waarden als individuele vrijheid en tolerantie wijst hij af. Het liberalisme zou de aanspraken van groepen expliciet moeten erkennen.² Daarbij kan het teruggrijpen op liberalen zoals Mill en Dewey die stelden dat menselijke vrijheid onlosmakelijk verbonden is met 'a common cultural membership' (idem, 1989, p. 208). Moderne liberalen mogen niet blind zijn voor het feit dat groepslidmaatschap en gedeelde culturele praktijken een cruciale rol spelen bij het helpen opbouwen, vormen en kiezen van waardevolle levens.

Hoewel Kymlicka zijn liberale rechtvaardiging van groepsrechten in de loop van de tijd heeft verfijnd en aangevuld, is de twee stappen structuur van zijn redenering in grote lijnen gelijk gebleven (idem, 1989, h. 7 & 8; 1995, h. 5 & 6). In de eerste stap probeert hij de noodzaak van een culturele structuur als een keuzecontext (*context of choice*) voor autonomie en identiteit aan te geven. In de tweede stap geeft hij argumenten waarom minderheden (die in een achtergestelde positie verkeren) rechten nodig hebben.

Zijn eerste stap omvat het *autonomieargument*. Daarin richt hij de aandacht op de sociale omstandigheden die autonomie mogelijk maken. Keuzevrijheid is volgens Kymlicka afhankelijk van sociale praktijken, culturele betekenissen en een gedeelde taal. Ons vermogen om een conceptie van het goede te vormen en te herzien is nauw verbonden met ons lidmaatschap van een zogenaamde *societal culture*, dat wil zeggen een cultuur die haar leden voorziet van waardevolle levenswijzen over een breed spectrum van menselijke activiteiten (sociaal, religieus, economisch, etc.) die zowel de publieke als de private sfeer omvatten (idem, 1995, p. 76). De *societal culture* valt niet per definitie samen met de meerderheidscultuur maar kan ook betrekking hebben op de culturen van minderheidsgroepen.

Cultureel lidmaatschap is om twee redenen waardevol (idem, 1995, p. 105). Allereerst stelt het mensen in staat tot het maken van zinvolle individuele keuzen. Hoe we ons leven leiden is primair een zaak van het onderzoeken van de mogelijkheden die in onze cultuur beschikbaar zijn. Een belangrijke voorwaarde voor het maken van zinvolle individuele keuzen is het hebben van toegang tot een *societal culture*. Daarnaast is cultureel lidmaatschap waardevol omdat het een essentiële rol speelt bij het ondersteunen van zowel de identiteit als het hebben van 'a secure sense of belonging' van mensen (idem, 1989, pp. 174-176; 1995, pp. 82-93).

Vervolgens redeneert hij dat, als we eenmaal het belang van cultureel lidmaatschap erkennen, we ook moeten aanvaarden dat er een positieve plicht van de staat bestaat om de culturele voorwaarden die autonome keuze en persoonlijke identiteit mogelijk maken, te beschermen. Respect voor de autonomie van de leden van minderheidsculturen houdt tevens respect voor hun culturele structuur in. Respect voor de culturele structuur kan op zijn beurt weer speciale rechten voor minderheden vereisen, aldus Kymlicka.

In zijn tweede stap – die het *gelijkheidsargument* omvat – stelt hij dat minderheidsculturen bescherming van de staat nodig kunnen hebben om als *societal culture* te overleven (idem, 1995, pp. 108-115).³ Sommige groepen worden op onrechtvaardige wijze achtergesteld en hebben politieke erkenning en steun nodig om deze achterstelling te rectificeren.⁴ Zo bepleit hij maatregelen die bedoeld zijn om etnische en religieuze groepen te helpen hun eigen culturele particulariteit te uiten zonder dat dit hun succes in de politieke en economische instituties in de dominante samenleving belemmert.⁵ Als voorbeeld noemt Kymlicka overheidsbesluiten betreffende de werkweek die in overeenstemming zijn met de christelijke overtuigingen over rust en religieuze viering, en die een belangrijke achterstelling inhouden voor de leden van andere religies. Rechten voor de benadeelde groepen dienen de achterstelling te rectificeren. Zolang het bestaande beleid de taal, cultuur en identiteit van dominante nationale en etnische groepen ondersteunt, is er volgens Kymlicka binnen het liberalisme plaats voor een gelijkheidsargument op basis waarvan soortgelijke steun voor minderheidsgroepen kan worden gegeven.

Recentelijk is er van verschillende kanten kritiek op Kymlicka's redenering gekomen, zowel op zijn autonomieargument als op het gelijkheidsargument (verg. Levey, 1997; McDonough, 1998; Tomasi, 1995). In het navolgende zullen we deze kritieken bespreken en evalueren.

Kritiek op het gelijkheidsargument

Volgens Kymlicka is het belang van groepsrechten dat deze ervoor zorgen dat iedereen toegang tot een *societal culture* heeft. Als de leden van gemeenschappen de toegang tot de eigen *societal culture* wordt ontzegd, dan worden ze achtergesteld in het realiseren van het primaire goed van cultureel lidmaatschap. Het concept 'toegang' kan zo een hele reeks van rechten ondersteunen, variërend van uitzonderingen van zondagsluiting of voorgeschreven kleding tot publieke ondersteuning voor etnische tijdschriften.

Sommige auteurs vragen zich af of de toekenning van groepsrechten wel in alle gevallen noodzakelijk is om toegang te verzekeren. Zo betwijfelt Levey de noodzaak van het recht van levensbeschouwelijke groepen op de publieke financiering van eigen scholen. Volgens hem is toegang tot de eigen *societal culture* zonder dergelijke maatregelen even goed verzekerd (Levey, 1997, p. 221). Bij gebrek aan verdere onderbouwing blijft deze stelling echter in de lucht hangen. Ook geeft Levey geen principiële verwerping van Kymlicka's redenering. Zijn stelling is, dat het in sommige gevallen wel maar in andere gevallen niet nodig is om groepsrechten toe te kennen.

Levey formuleert nog een tweede bezwaar. Als we (met Kymlicka) van mening zijn dat de dominante groep in de samenleving terecht een voorkeursbeleid ten aanzien van de eigen cultuur voert, dan staat dit op gespannen voet met de toekenning van groepsrechten. Het zou dan onwenselijk zijn om via groepsrechten vergaand tegemoet te komen aan de aanspraken en eisen van (minderheids)groepen. Impliciet lijkt Levey hier uit te gaan van de gedachte dat aanspraken van (minderheids)groepen per definitie ten koste gaan van die van de dominante groep. Dat hoeft natuurlijk niet noodzakelijk zo te zijn. Levey's vrees dat gemeenschappen te veel krijgen, zou meer grond hebben wanneer groepsrechten onvoorwaardelijk zouden gelden. Daarvan is bij Kymlicka echter geen sprake.

Kritiek op het autonomieargument

Levey is verder van mening dat Kymlicka op basis van zijn autonomieargument

niet de door hem beoogde culturele rechten kan rechtvaardigen. De rechten van juist die (inheemse) groepen die Kymlicka zegt te willen verdedigen, dreigen buiten zijn autonomiegebaseerde rechtvaardiging te vallen omdat het hier vaak *illiberale* groepen zou betreffen die autonomie afwijzen.

Ook zijn volgens Levey bepaalde groepsrechten niet uit een autonomiegebaseerde rechtvaardiging af te leiden. Hij doelt daarbij op groepsrechten die door de groep worden uitgeoefend, zoals het stichten van een bijzondere school. Omdat deze zogeheten *corporate cultural rights* niet individueel worden uitgeoefend, komen ze volgens hem niet in aanmerking voor een directe verdediging in termen van autonomie. (Groepsrechten die door individuen worden uitgeoefend - *personal cultural rights* - doen dat wel.) En omdat de directe fundering in de waarde van autonomie afwezig is, kunnen ze niet als een recht worden geclaimd. Maar, zo merkt Levey op, sommige *corporate cultural rights*, zoals het geven van overheids-subsidies aan religieuze scholen, vormen geen duidelijke bedreiging voor individuele autonomie.

Levey kritiseert Kymlicka's houding tegenover de *corporate cultural rights* die wel een bedreiging voor autonomie vormen. Door in deze gevallen interventie uit de weg te gaan wekt Kymlicka de indruk dat liberalen de bindingen van personen aan hun gemeenschappen onvoorwaardelijk moeten respecteren. Dit zou strijdig zijn met zijn opvatting van individuele autonomie, waarin het keuzevermogen en niet het gekozen zelf centraal staat. Levey pleit in plaats daarvan voor een meer inhoudelijke conceptie van autonomie waarin het belang van cultuur en identiteit (het gekozen) al besloten ligt.

Als we deze kritiekpunten evalueren, valt allereerst op dat Kymlicka onrecht wordt gedaan, wanneer gesteld wordt dat hij uitsluitend oog heeft voor de waarde van het kiezen. Hij opteert juist voor een conceptie van autonomie waarin ook het gekozen een centrale rol speelt (verg. Kymlicka, 1990, pp. 208-211). Dat neemt niet weg dat ook deze conceptie op gespannen voet staat met de gedachte dat de bindingen van personen aan hun gemeenschap *onvoorwaardelijk* respect vereisen.

Kymlicka's theorie wordt gekenmerkt door een interne spanning die samenhangt met de 'dubbele waarde' van cultureel lidmaatschap. Als uitgegaan wordt van de waarde die cultureel lidmaatschap heeft voor de ontwikkeling van persoonlijke identiteit en een 'secure sense of belonging', dan kan daaruit een onvoorwaardelijk respect voor bindingen worden afgeleid. Maar als uitgegaan wordt van de waarde van cultureel lidmaatschap voor persoonlijke autonomie, dan volgt die conclusie juist niet: bindingen dienen reflectief gehouden te worden. In dat geval kan het niet anders zijn dan dat er voorwaarden gesteld worden aan cultureel lidmaatschap en de daarmee samenhangende uitoefening van groepsrechten.

Lang niet alle soorten van groepsrechten kunnen binnen Kymlicka's kader worden gerechtvaardigd. Belangrijk voor ons is de vraag of het recht op de bekostiging van bijzondere scholen gerechtvaardigd kan worden. Levey meent van wel omdat er volgens hem geen tegenstelling is met de waarde van individuele autonomie. Deze conclusie gaat ons inziens te snel omdat we niet op voorhand mogen aannemen dat elke bijzondere school de autonomie van het kind zal bevorderen.

McDonough, die wat dieper op deze kwestie ingaat, stelt dat een liberale overheid alleen die bijzondere scholen kan steunen die de ontwikkeling van persoonlijke autonomie bevorderen (McDonough, 1998, p. 468). Kymlicka's rechtvaardiging acht hij niet overtuigend. Reden is dat wordt uitgegaan van de culturele erkenningsthese, de visie dat lidmaatschap van een duidelijk te onderscheiden culturele structuur een noodzakelijke voorwaarde is voor de ontwikkeling en uitoefening van autonomie. Onduidelijk is echter hoe die these een rechtvaardiging kan geven van bijzondere scholen die ontworpen zijn om recht te doen aan

het duale opvoedingsdoel van het bevorderen van permanente culturele overleving aan de ene kant en individuele autonomie aan de andere kant.

Het fundamentele probleem is volgens McDonough dat de culturele erkenningstheorie onvoldoende de corrosieve gevolgen verdisconteert die een opvoeding tot autonomie voor de aspiratie van culturele overleving heeft. Aanhangers van de these hanteren een conceptie van culturele identiteit waarbij verondersteld wordt dat individuen alleen zinvolle keuzen over hun leven kunnen maken als ze deel uitmaken van een enkele en herkenbare culturele structuur. Ook Kymlicka zou volgens hem te zeer uitgaan van de veronderstelling dat de inleiding in een homogene, kleinschalige culturele gemeenschap een *noodzakelijke* voorwaarde is voor ontwikkeling en uitoefening van persoonlijke autonomie.

Daartegenover staat een conceptie van identiteit in termen van een mix van bindingen, affiliaties en rollen die verschillende culturele invloeden weerspiegelen. De idee is dat we cultuur nodig hebben maar geen culturele integriteit. Ontwikkeling tot autonomie vraagt om de initiatie in 'extensively multicultural, liberalized, heterogenous cultural structures' (McDonough, 1998, p. 478). Hoewel McDonough deze theorie van identiteit meer plausibel vindt dan die van Kymlicka, is hij wel van mening dat voor *sommige* kinderen de vorming van een reflectieve identiteit het beste kan plaatsvinden door de initiële opvoeding in een enkele, homogene, monoculturele traditie.

McDonough schetst het volgende dilemma. Enerzijds lijkt Kymlicka als aanhanger van de culturele erkenningstheorie uit te gaan van een conceptie van culturele identiteit in termen van homogene, gesloten en kleinschalige gemeenschappen. Een dergelijke conceptie staat echter op gespannen voet met de bevordering van autonomie. Anderzijds zou hij om de spanning met autonomie weg te nemen de eis van geliberaliseerde culturele structuren moeten stellen. Maar dan kan men zich met recht afvragen of een rechtvaardiging van groepsrechten mogelijk is voor het soort van gemeenschappen die hij op het oog heeft.

Opgemerkt moet worden dat Kymlicka culturele identiteit niet uitsluitend in termen van homogeniteit begrijpt. Voor hem is het feit dat culturele identiteiten gevormd worden door homogene gemeenschappen niet zozeer een noodzakelijk als wel een *contingent* gegeven. Hij erkent dat het voor de identiteitsontwikkeling van sommigen wel essentieel en wenselijk is om in homogene gemeenschappen op te groeien, maar voor (vele) anderen wellicht niet. Dat neemt echter het door McDonough geschetste dilemma niet weg. Cruciaal is de vraag in wat voor soort gemeenschappen men dient op te groeien teneinde een doorgroei naar autonomie mogelijk te maken. Zijn bijvoorbeeld levensbeschouwelijke gemeenschappen niet te homogeen en te gesloten om als geschikte culturele keuzecontexten te kunnen dienen?

Duidelijk is dat er binnen levensbeschouwelijke gemeenschappen sprake kan zijn (en vaak is) van heterogeniteit. Niet alle leden van een gemeenschap zullen de heersende levensbeschouwing of conceptie van het goede op exact dezelfde wijze realiseren. Ook worden veel gemeenschappen tegenwoordig gekenmerkt door een zekere openheid ten opzichte van andere levensbeschouwingen. Dat betekent dat, naast de confrontatie met interne heterogeniteit, kinderen in levensbeschouwelijke gemeenschappen bewust gemaakt kunnen worden van en in aanraking worden gebracht met de diversiteit in de samenleving als geheel (voor zover dat in een pluriforme samenleving al niet vanzelf gebeurt). Een dergelijke confrontatie met diversiteit is een voorwaarde voor de ontwikkeling van autonomie. Als we aannemen dat levensbeschouwelijke gemeenschappen niet per definitie gesloten en homogeen zijn, dan kunnen ze als geschikte keuzecontexten dienen.

We concluderen dat de hierboven besproken argumenten weliswaar onduidelijkheden en spanningen in Kymlicka's positie blootleggen, maar niet fundamenteel ondermijnen. We menen dat de structuur van zijn argument overeind blijft. Dat betekent dat, uitgaande van de visie dat cultureel lidmaatschap een essentiële voorwaarde is voor de ontwikkeling van autonomie en persoonlijke identiteit, een argument ontwikkeld kan worden voor het voorwaardelijk recht op (de bekostiging van) bijzondere scholen.

Autonomie of diversiteit als centrale liberale waarde

In ons vorige artikel hebben we gesteld dat we de liberale pedagogiek begrijpen vanuit een versie van het liberalisme waarin het recht op individuele autonomie centraal gesteld wordt (verg. Johnston, 1994). Die autonomieliberale visie hebben we hierboven aan de hand van de opvattingen van Kymlicka verder uitgewerkt. We zijn van mening dat deze visie haaks staat op het standaardbeeld dat de liberale moraal in overeenstemming is met een nagenoeg onvoorwaardelijke opvoedings- en onderwijsvrijheid. Dit standaardbeeld gaat uit van de veronderstelling dat opvattingen over pedagogische idealen altijd afhankelijk zijn van omstrede, levensbeschouwelijke waardeoriëntaties, hetgeen betekent dat opvattingen over opvoedingsidealen afhankelijk zijn van normatieve keuzes die een liberale overheid niet mag maken. In de liberale pedagogiek wordt afstand genomen van deze visie op de relatie tussen pedagogiek en levensbeschouwing. Uiteindelijk doel van de opvoeding behoort niet de levensconceptie van de ouders te zijn, maar de voorwaarden die mensen in staat stellen en bereid maken om op een geïnformeerde en kritische wijze hun eigen opvattingen te vormen. Het liberaal-pedagogische opvoedingsideaal schrijft niet een specifieke levensbeschouwelijke oriëntatie voor, maar een wijze waarop levensbeschouwelijke oriëntaties gevormd behoren te worden. Het recht op autonomie dicteert de plicht tot een opvoeding tot autonomie. Liberale pedagogiek is een logische implicatie van de liberale moraal (Brighouse, 2000; Levinson, 1999). Er bestaat naar onze mening een interne relatie tussen liberale moraal en liberale pedagogiek (Snik, 1999).

Het is evident dat de liberale pedagogiek onverenigbaar is met illiberale bijzondere scholen, die exclusief gericht zijn op de permanente continuering van de eigen specifieke cultuur. Deze scholen hebben als uiteindelijk opvoedingsdoel de aanpassing van het kind aan de waarden die in de eigen gemeenschap voor wenselijk worden gehouden. Dit materiële opvoedingsdoel sluit het formele opvoedingsdoel van de liberale pedagogiek (autonomie en kritische reflectie op basis van traditie-overstijgende criteria) uit. Voor de meer gematigde, liberale bijzondere scholen ligt de situatie anders. Op deze scholen is het doel kinderen te voorzien van een initiële stabiele conceptie van het goede die *startpunt* is van autonome reflectie. Dergelijke scholen zijn verenigbaar met de liberaal-pedagogische opvattingen van bijvoorbeeld Ackerman (1980), Peters (1981), Callan (1997). Uitgaande van de idee dat de initiatie in een conceptie van het goede een noodzakelijke voorwaarde is voor de ontwikkeling van autonomie, argumenteren ze voor (de bekostiging van) liberale bijzondere scholen (McLaughlin, 1992; Williams, 1998).

Het autonomieliberalisme is onlangs echter sterk onder kritiek gekomen van liberalen die diversiteit (en niet autonomie) opvatten als *de* centrale liberale waarde. Zo is Galston, spreekbuis van deze diversiteitsliberalen, van oordeel dat de autonomieliberale inperking van onderwijsvrijheid niet terecht is. Daarbij hanteert hij in de eerste plaats het principiële argument dat de staat ouders niet mag verplichten om autonomieliberale waarden (kritisch denken, openheid van

geest, autonomie) te respecteren wanneer deze tegen hun geweten ingaan. Galston beschouwt autonomie als een omstreden conceptie van het goede die een neutrale liberale overheid niet aan haar burgers mag opleggen. Liberalisme draait volgens hem om de bescherming van diversiteit, niet om de bevordering van autonomie (Galston, 1995, p. 523).

Allereerst willen we opmerken dat autonomie niet opgevat moet worden als een (omstreden) conceptie van het goede. Autonomie geeft geen inhoudelijk antwoord op de vraag naar het goede leven maar behelst een visie op de vorming van concepties van het goede. Het betreft een ideaal dat betrekking heeft op de vorm van concepties van het goede. Deze vorm kan niet zonder een inhoud. Autonomie is verenigbaar met verschillende, onderling tegenstrijdige concepties van het goede maar is zelf geen omstreden conceptie van het goede (zie ons vorige artikel). Daarnaast is het een misverstand te denken dat autonomieliberalen diversiteit niet waarderen. De ontwikkeling en uitoefening van autonomie heeft immers als voorwaarde het voorhanden zijn van een adequate reeks van waardevolle opties (Raz, 1986). Als een liberale overheid autonomie serieus neemt, dan zal ze ook de bescherming van de diversiteit van keuzemogelijkheden serieus moeten nemen. Maar dat wil niet zeggen dat gestreefd moet worden naar de bescherming van een zo groot mogelijke diversiteit (zoals Galston bepleit). De reikwijdte van diversiteit dient volgens autonomieliberalen te worden ingeperkt door de bescherming van het recht op individuele autonomie (Kymlicka, 1995). Daar komt bij dat met het oog op de bescherming van de sociale cohesie in de samenleving er gezocht moet worden naar een evenwicht tussen gemeenschapelijkheid en diversiteit (Crittenden, 1988; McLaughlin, 1992).

Naast het principiële argument geeft Galston ook twee meer praktische redenen tegen een autonomieliberale inperking van onderwijsvrijheid (Galston, 1991, p. 255). Ten eerste: het zal de meeste fundamentalistische ouders in een pluriforme samenleving toch niet lukken om hun kinderen weg te houden van manieren van leven die conflicteren met de hunne. Ten tweede: we moeten blij zijn dat er nog fundamentalisten zijn die hun kinderen diepe overtuigingen bijbrengen. In onze samenleving is de grootste bedreiging voor kinderen niet dat ze te sterk in iets geloven maar dat ze nergens meer in geloven.

Het eerste argument staat in een bepaalde zin haaks op het principiële argument omdat het er impliciet vanuit gaat dat kinderen eigenlijk toch door de staat te bewaken individuele rechten hebben. Als dat zo is, dan geeft het geen pas om wat soepel met deze plicht om te gaan, omdat het in de praktijk allemaal wel meevalt. Ook in incidentele gevallen dient de liberale staat principieel de individuele rechten te beschermen die iedereen heeft.⁶

Het tweede argument is geen argument tegen de autonomieliberale inperking van het onderwijsvrijheidsrecht maar daar juist compatibel mee. Rationele deliberatie is niet onverenigbaar met het hebben van sterke of diepe overtuigingen. De liberale moraal is niet de hele moraal: autonomie en kritiek vooronderstellen de aanwezigheid van inhoudelijke overtuigingen (Snik, 1996; De Jong, 1998). Galstons argument kan daarom gezien worden als een reprimande aan het adres van liberalen die dit dreigen te vergeten. Het herinnert ons er aan dat, zolang individuele rechten niet geschonden worden, er niets mis is met de overdracht van inhoudelijke opvattingen in opvoeding en onderwijs.⁷ We moeten blij zijn met mensen die hun kinderen in het kader van hun ontwikkeling tot kritische en autonome personen, een stevige materiële vorming meegeven. Maar er is volgens ons geen reden om blij te zijn met volwassenen die denken dat zij het recht hebben hun kinderen te verplichten tot hun manier van leven en hen zo het recht op een open toekomst onthouden (Bailey, 1984; Blacker, 1998).

Kortom, naar onze mening snijden Galstons praktische argumenten geen hout als ze bedoeld zijn als argumenten tegen de autonomieliberale inperking van onderwijsvrijheid. Het zijn eerder argumenten die de door ons verdedigde autonomieliberale visie op en legitimatie van voorwaardelijke onderwijsvrijheid versterken en ondersteunen.

Implicaties voor de bekostiging van bijzonder onderwijs

Wat zijn nu eigenlijk de implicaties van onze visie voor de bekostiging van het bijzonder onderwijs? In het vorige artikel en hierboven hebben we de stelling verdedigd dat staatsneutraliteit onder bepaalde voorwaarden verenigbaar is met de bekostiging van bijzonder onderwijs. Deze conclusie wordt afgeleid uit, ten eerste, het uitgangspunt dat onderwijs een primair goed is, en, ten tweede, de stelling dat cultureel lidmaatschap een primair goed is. Deze laatste these houdt in dat de inleiding van het kind in een conceptie van het goede tijdens zijn formatieve jaren een voorwaarde is voor de ontwikkeling en uitoefening van autonomie.

Voorwaarden aan de bekostiging van bijzonder onderwijs

Een overheid die autonomie als een centrale waarde opvat, heeft de plicht om de voorwaarden voor autonomie te scheppen, zoals bijvoorbeeld het financieel mogelijk maken en ondersteunen van onderwijs dat autonomie bevordert. Als het bovendien zo is dat waardenopvoeding gekleurd wordt door secundaire waarden, dan moeten ouders en gemeenschappen in een samenleving waarin secundaire waarden *omstreden* zijn, het recht hebben om de inhoud van de waardenopvoeding te bepalen. De overheid is gerechtigd om aan groepen met een specifieke eigen cultuur het recht op uit de algemene middelen gefinancierd eigen onderwijs toe te kennen, mits zij aan voorwaarden voldoen. Wat zijn de voorwaarden voor de bekostiging van bijzonder onderwijs?

Ten eerste: als we aanvaarden dat de inleiding van het kind in een primaire cultuur vooraf gaat aan de latere uitoefening van autonomie en dat formatieve vorming geleidelijk steeds meer plaats moet maken voor formele vorming, dan is er vanuit dat gezichtspunt geen reden om bijzonder *voortgezet* onderwijs te bekostigen. Het gaat dus alleen om bekostiging van primair onderwijs. Religieuze scholen voor voortgezet onderwijs, die daadwerkelijk werk maken van hun identiteit en niet alleen in naam bijzonder zijn, dienen niet door een liberale overheid te worden bekostigd. Het argument is dat, ervan uitgaande dat waardenopvoeding op bijzondere scholen exclusief in het teken staat van waardenoverdracht, de doorgroei naar autonomie zal worden belemmerd. In het voortgezet onderwijs zullen ook andere methoden van waardenopvoeding (verheldering, ontwikkeling en discussie) gebruikt moeten worden om autonomie mogelijk te maken (De Jong, 1998, p. 343, 348).⁸

Ten tweede: op bijzondere scholen dient naast de eigen gemeenschapsspecifieke moraal in ieder geval ook de publieke moraal, die in een liberaal-democratische samenleving van kracht is, te worden gecultiveerd. Deze publieke moraal omvat naast de sociale basismoraal (die bestaat uit waarden die in iedere samenleving geaccepteerd moeten worden, bijvoorbeeld niet liegen, je houden aan je belofte) de liberale moraal met haar vrijheidsrechten en daarmee verwante waarden als tolerantie, respect voor personen, en non-discriminatie.

Ten derde: op bijzondere scholen mag het recht van het kind op een ontwikkeling tot autonomie niet geschonden worden. Het onderwijs, ook de 'gekleurde' waardenopvoeding die op een bijzondere school verzorgd wordt, moet in dienst staan van het recht van het kind op een open toekomst.

Ten vierde: het bijzonder onderwijs dient een bijdrage te leveren aan de cultivering van de gedeelde cultuur, taal en geschiedenis, die, tezamen met de sociale basismoraal en de liberale moraal, voorwaarde is voor de sociale cohesie in een samenleving. In een pluriforme samenleving dient er in het onderwijs een evenwicht te zijn tussen diversiteit en eenheid. Op bijzondere scholen moet er een balans zijn tussen eigenheid en gemeenschappelijke cultuur (Crittenden, 1988; McLaughlin, 1992).

We willen beklemtonen dat bijzondere scholen het recht en de plicht hebben om in de waardenopvoeding specifieke, aan een bepaalde conceptie van het goede verbonden inhoudelijke waardenopvattingen centraal te stellen. Maar aan de vorm en de inhoud van inhoudelijke waardenopvoeding op een bijzondere school dienen voorwaarden te worden gesteld, zoals: geen indoctrinatie, het toelaten van alternatieven, tegenspraak dulden en bevorderen, niet afschermen voor diversiteit. Anders gezegd: de primaire cultuur die op bijzondere scholen wordt overgedragen, dient een liberaal karakter te hebben.

Het karakter van het openbaar onderwijs

Het mag duidelijk zijn dat onze visie niet inhoudt dat *al* het primaire onderwijs een bijzonder karakter *moet* hebben. Openbaar primair onderwijs is wel degelijk mogelijk. De vraag is hoe dergelijk onderwijs eruit zal moeten zien. Het probleem is dat, gezien de neutraliteit die een openbare school moet betrachten, er maar weinig speelruimte bestaat om kinderen een conceptie van het goede bij te brengen.

Het spreekt vanzelf dat op een openbare school neutraliteit nimmer absoluut is (Crittenden, 1973, pp. 120-123). Neutraliteit houdt in dat in een bepaald vak of vormingsgebied *omstreden* opvattingen op een adequate wijze gerepresenteerd worden waarbij de leraar zijn eigen voorkeur achterwege laat. Het onderwijs dat gegeven wordt, stimuleert noch bevordert de acceptatie van geen van de in het geding zijnde posities. Dergelijk onderwijs is vanzelfsprekend niet neutraal met betrekking tot de gewenste uitkomsten. Omdat er in iedere onderwijsepisode bepaalde doelen nagestreefd worden, is dat per definitie onmogelijk. In een liberaal-pedagogische context is het doel van neutraal onderwijs dat de leerling in staat gesteld wordt om op een geïnformeerde en kritische wijze zijn eigen oordeel te vormen (verg. McLaughlin, 1995, p. 30).

Betekent deze eis dat openbaar onderwijs volstrekt neutraal moet zijn ten aanzien van inhoudelijke (secundaire) waarden? Wij menen van niet. Waardenopvoeding in het openbaar primair onderwijs *kan* niet volstrekt neutraal zijn met betrekking tot concepties van het goede. Een waardenopvoeding die uitsluitend gebaseerd is op de sociale basismoraal en de liberale moraal, is niet mogelijk. Deze twee componenten van onze publieke moraal vormen niet de gehele moraal. Liberale moraal vooronderstelt de aanwezigheid van inhoudelijke brede moralen. Dat geldt ook in de opvoeding en de klas. Waardenopvoeding heeft, zeker als het gaat om jonge kinderen, altijd iets te maken met brede moraal. Waardenopvoeding start niet met de cultivering van formele en procedurele waarden van de liberale moraal, maar met die van sociale basismoraal en de inhoudelijke, secundaire waarden en normen van een brede moraal.

Van openbaar onderwijs mag dus niet gevraagd worden dat het volledig neutraal is met betrekking tot secundaire waarden van een inhoudelijke moraal. Wel moet geëist worden dat het neutraal is met betrekking tot *omstreden* concepties van het goede. De openbare school ontleent inhoudelijke waarden en normen aan de brede moraal die mensen en gemeenschappen, ondanks alle diversiteit, in een samenleving (nog) met elkaar delen. Het is deze samenlevingsbreed gedeelde

conceptie van het goede die op een openbare school *kan* worden overgedragen zonder de neutraliteit van het onderwijs te compromitteren.

Met andere woorden: het is niet mogelijk om vast te houden aan het strenge principe dat uitsluitend waarden en normen die niet afhankelijk zijn van concepties van het goede, inhoud van (impliciete) waardenoverdracht mogen zijn. Dat is empirisch niet mogelijk en pedagogisch niet wenselijk. Met betrekking tot het openbare onderwijs dient dit uitsluitingsprincipe bijgesteld te worden. Vastgehouden moet worden aan het beginsel dat inhouden niet afhankelijk mogen zijn van een *arbitraire* conceptie van het goede die door een meer- of minderheid aan andersdenkenden wordt opgelegd. Dat betekent in de eerste plaats dat de inhoudelijke waardenconsensus de erkenning van liberale waarden moet omvatten. Niemand wordt gedwongen om, zolang hij het kader van liberaal-democratische waarden erkent, een voor hem verwerpelijke conceptie van het goede te onderschrijven. In de tweede plaats is vereist dat in het proces waarin een waardenconsensus geëxpliciteerd wordt, liberale waarden worden toegepast. Alle partijen moeten zich, ondanks verschillende achtergronden en motiveringen van waaruit zij gemeenschappelijke waarden onderschrijven, in grote lijnen kunnen vinden in de consensus. Uitzondering op deze regel zijn gemeenschappen en individuen die liberaal-democratische waarden verwerpen.

Terwijl bijzondere scholen bestemd zijn voor minderheden met een specifiek waardenpatroon die van het recht op onderwijsvrijheid gebruik wensen te maken, is de openbare school bestemd voor ouders en gemeenschappen voor wie de waardenconsensus van de samenleving (nationale consensus) of die van de geografische gemeenschap (lokale consensus) voldoende inhoud biedt. De openbare school staat open voor alle kinderen. Ouders die kinderen naar een openbare school sturen, moeten er op kunnen rekenen dat kinderen worden gevrijwaard van in hun ogen verwerpelijke levensbeschouwelijke opvattingen en morele overtuigingen. De openbare school mag geen omstreden conceptie van het goede propageren. Maar er is geen enkel verbod op het propageren van een algemene, samenlevingsbreed gedeelde conceptie van het goede.

Wel kan men zich afvragen of een openbare school een dergelijke algemene conceptie van het goede *moet* overdragen. Openbare scholen kunnen toch ook 'parasiteren' op een opvoeding thuis waarbij kinderen wel in een (meer of minder specifieke) conceptie van het goede worden ingeleid (verg. Levinson, 1999)? De vraag is echter of kinderen thuis (nog wel) voldoende stevig in een conceptie van het goede worden ingeleid. Door dit op school te doen kan een overheid die autonomie centraal stelt, er verzekerd van zijn dat aan een essentiële voorwaarde voor de ontwikkeling van autonomie is voldaan.

Daar komt bij dat door op openbare scholen een gedeelde inhoudelijke moraal te propageren, de sociale cohesie in onze pluriforme samenleving kan worden versterkt. De gedachte is dat een pluriforme samenleving aan alleen de sociale basismoraal en liberale moraal te weinig publieke moraal heeft om de onderlinge samenhang tussen groepen en gemeenschappen te waarborgen. Binding aan een samenlevingsbrede conceptie van het goede zou daarom noodzakelijk en wenselijk zijn.

Het idee van inhoudelijke waardenopvoeding houdt overigens niet in dat kinderen op school per se op een zeer *intensieve* wijze geïnitieerd moeten worden in de waarden van een gemeenschap. Verschillende relaties tussen waardenopvoeding in het gezin en op school zijn mogelijk. Bijzondere scholen - de een meer dan de ander - gaan doorgaans uit van een nauwe relatie tussen gezin, levensbeschouwelijke gemeenschap en school.⁹ Bij openbare scholen is de relatie losser. Inhoud van de waardenopvoeding is in dit geval de waardenconsensus van de

lokale (geografische) gemeenschap of nationale samenleving.¹⁰ *Dat* kinderen met die waardenconsensus in aanraking komen is volgens ons essentieel. Hoe intensief dat gebeurt, is vers twee.

Arrangementen

In het voorgaande hebben we geargumenteed voor een gedifferentieerd onderwijsbestel waarbij in het primaire onderwijs openbare en bijzondere scholen naast elkaar bestaan en in het voortgezte onderwijs alleen nog openbare scholen bestaan. Maar hoe zit het nu met de precieze verdeling tussen openbaar en bijzonder onderwijs? Het mag duidelijk zijn dat dit afhankelijk is van contingente, empirische omstandigheden (en dus niet zomaar uit politiek-filosofische uitgangspunten kan worden afgeleid). Diverse arrangementen zijn mogelijk. Voor welk arrangement een samenleving kiest, is onder meer afhankelijk van (a) de mate en (b) de aard (scherpte) van diversiteit, en (c) het aandeel van het onderwijs in het geheel van de opvoeding.

Wat de *mate* van diversiteit betreft, met name die van religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit, merken we het volgende op. Hoe homogener een samenleving, hoe groter de waardenconsensus. Voor de hand ligt dat in een relatief homogene samenleving er veel openbaar onderwijs en weinig bijzonder onderwijs zal zijn. Weinig groepen zullen van het onderwijsvrijheidsrecht gebruik wensen te maken. De meeste ouders zullen zich kunnen vinden in openbaar onderwijs waarin de gedeelde waarden van de dominante cultuur naast de sociale basis-moraal en de liberale moraal de waardenopvoeding bepalen. De waardenconsensus dekt tot op grote hoogte het eigen waardenpatroon. Hoe heterogener echter de samenleving, hoe kleiner de waardenconsensus. In zo'n situatie groeit naar alle waarschijnlijkheid de animo voor bijzonder onderwijs en neemt die voor openbaar onderwijs af. De inhoudelijke waardenconsensus, die klein is, zal immers maar een klein gedeelte van het eigen waardenpatroon dekken.

Niet alleen de mate maar ook de *aard* of *scherpte* van de pluriformiteit in een samenleving kan van invloed zijn op de verdeling tussen openbaar en bijzonder onderwijs. Het is niet automatisch zo dat hoe meer verschillende (religieuze en levensbeschouwelijke) groepen en gemeenschappen er in een samenleving zijn, hoe groter het aandeel van het bijzonder onderwijs zal zijn. Denkbaar is enerzijds dat er weliswaar vele verschillende groepen zijn maar dat de inhoudelijke verschillen tussen de groepen zo marginaal zijn dat maar weinig groepen gebruik van het recht op eigen scholen willen maken. Ondanks een grote mate van diversiteit zal het aandeel van het bijzonder onderwijs vrij klein zijn. Anderzijds is denkbaar dat er heel weinig verschillende groepen zijn, maar dat ze zeer van elkaar verschillen. Vrijwel elke groep zal dan wellicht gebruik willen maken van de vrijheid van onderwijs.

Wat kunnen we concreet zeggen over de mate en aard van de diversiteit in ons land? Enerzijds lijkt sprake van een toename van beide. We zien een radicalisering van de diversiteit, juist in cultureel en levensbeschouwelijk opzicht. Achtergrond is de immigratie die heeft geleid tot de opkomst van nieuwe gemeenschappen die wat hun culturele en levensbeschouwelijke identiteit betreft meer afwijken van de traditionele Nederlandse cultuur. Het valt niet te ontkennen dat veel van deze nieuwe gemeenschappen zich moeizaam verhouden tot de algemene waardenconsensus, die sterk christelijk-humanistisch geïnspireerd is. Veel van deze gemeenschappen zullen in toenemende mate gebruik willen maken (sommigen doen dat al) van het recht op onderwijsvrijheid (Van Haften & Snik, 1999).

Anderzijds lijkt binnen de christelijk-humanistische traditie zelf de aard van

de diversiteit veel van zijn scherpe kantjes te hebben verloren. Het verschil tussen bijvoorbeeld protestanten en katholieken wordt niet meer zo geprononceerd naar voren gebracht als in de jaren vijftig. Dat neemt niet weg dat er bepaalde, vaak kleine (religieuze) minderheden of sekten zijn die hun eigenheid en identiteit hartstochtelijk blijven verdedigen. Ondanks dat niet valt te zeggen of het aantal van dergelijke minderheden toeneemt, lijkt het wel zeer waarschijnlijk dat er in Nederland levensbeschouwelijke gemeenschappen zullen blijven die sterk aan de eigen identiteit hechten.

Verondersteld mag worden dat er in onze pluriforme samenleving altijd bepaalde minderheden zullen zijn die om wat voor principiële redenen dan ook zich niet kunnen verenigen met het (neutrale) karakter van de openbare school: ze wensen hun kinderen niet naar zo'n school te sturen. De principiële vraag is dan: is het billijk om die minderheden achter te stellen door ze hun eigen onderwijs te laten betalen? Ook die minderheden moeten naar onze mening in staat gesteld worden hun kinderen onderwijs te laten volgen op eigen, door de overheid bekostigde scholen.

Tot slot willen we een paar opmerkingen maken over het *aandeel van het onderwijs* in het geheel van de opvoeding. Gezin en school zijn - we hebben het over het primaire onderwijs - verschillende sferen van formatieve vorming die elkaar niet geheel dekken. Uitgangspunt is dat in het primaire onderwijs beide sferen op elkaar aan moeten sluiten. (In het voortgezet onderwijs is de situatie anders.) Maar dat betekent niet dat er geen verschil mag zijn tussen wat er op school gebeurt en wat er in het gezin gebeurt. De mate waarin school en gezin op elkaar aan moeten sluiten, is mede afhankelijk van het aandeel van het onderwijs in het geheel der opvoeding.

In een situatie waarin dat aandeel niet groot is, is er voor gemeenschappen alle gelegenheid om buiten de school kinderen een waardenopvoeding mee te geven waarin de specifieke eigen cultuur centraal staat. Terwijl het onderwijs op school in het teken staat van de algemene cultuur, wordt in het gezin, verenigingen of eigen schooltjes (de zondagschool, de koranschool, de Chinese school) of op school buiten de normale schooltijden (onderwijs in eigen taal en cultuur) het eigen waardenpatroon meegegeven. Op deze wijze kan een balans tussen algemeenheid en eigenheid tot stand gebracht worden.

Naarmate het onderwijs echter een steeds grotere rol gaat spelen in het geheel van de opvoeding, zal de gedachte dat waardenopvoeding in het basisonderwijs gekleurd wordt en moet worden door een primaire cultuur aan belang winnen. In zo'n situatie hebben gemeenschappen goede redenen om scholen te verlangen waarop naast de algemene cultuur ook de eigen cultuur kan worden overgedragen. De school zal daarbij een balans moeten zoeken tussen eigenheid en algemeenheid.

Niet alleen in ons land maar in veel westerse landen heeft het er alle schijn van dat de school een steeds groter aandeel in de opvoeding krijgt. De school is niet alleen meer aanvullend op het gezin, in veel gevallen neemt het de opvoedingstaken van het gezin over. Hoe langer hoe meer lijkt de gedachte post te vatten dat in een steeds complexer wordende samenleving het gezin onvoldoende in staat is om de opvoedingstaken naar behoren te vervullen. Bijna niemand zal bijvoorbeeld meer ontkennen dat de school, naast het gezin, een belangrijke taak moet vervullen in de morele opvoeding van kinderen. (Hoewel over de precieze invulling van dergelijke opvoeding zoals we gezien hebben grote verschillen van mening blijven bestaan.) Sprekend is de grote vlucht die brede scholen op dit moment nemen.¹¹ Deze scholen, die van 's ochtends vroeg tot 's avonds laat open

zijn, nemen schijnbaar moeiteloos basale taken over die voorheen aan het gezin werden toegeschreven, zoals het verzorgen van ontbijt of het helpen bij huiswerk. Tegelijkertijd zal ook de tijd die het kind op school doorbrengt sterk toenemen. Als dat betekent dat er thuis bijna geen tijd en ruimte meer is om aan kinderen concepties van het goede mee te geven, dan kan (uitgaande van de juistheid van onze visie) niet genoeg benadrukt worden hoe belangrijk het is dat dit op school wel gebeurt, zowel in het openbaar als in het bijzonder onderwijs.

Als het juist is dat de culturele en levensbeschouwelijke diversiteit in Nederland wel van karakter verandert maar niet verdwijnt, en als de observatie klopt dat het aandeel van de school in het geheel van de opvoeding eerder toedienend afneemt, dan is het niet gewaagd om te concluderen dat de behoefte aan bijzonder onderwijs voorlopig nog wel zal blijven bestaan. Een overheid die uitgaat van de door ons verdedigde visie kan daarbij via het recht op onderwijsvrijheid de behoefte van gemeenschappen aan eigen scholen op een adequate wijze honoreren, zonder daarbij het principe van liberale neutraliteit te compromitteren.

Noten

1. Overigens besteedt Kymlicka de meeste aandacht aan nationale en etnische groepen.
2. De rechtvaardiging van groepsrechten houdt volgens Kymlicka een correctie in van een centrale liberale aanname, namelijk: dat *uitsluitend* individuen dragers van rechten kunnen zijn.
3. Naast het gelijkheidsargument kan ook een beroep worden gedaan op historische overeenkomsten en op de waarde van culturele diversiteit, zo stelt Kymlicka (1995, pp. 108, 116-123).
4. Kymlicka maakt een onderscheid tussen groepsrechten die interne beperkingen aan de eigen groepsleden opleggen enerzijds en groepsrechten die de bedoeling hebben om bescherming tegen de buitenwereld te bieden anderzijds (Kymlicka, 1995, p. 37). Hij vindt dat liberalen 'can and should endorse certain external protections, where they promote fairness between groups, but should reject internal restrictions which limit the right of group members to question and revise traditional authorities and practices' (ibidem.).
5. Naast deze zogeheten *polyethnic rights* onderscheidt Kymlicka *self-government rights* (de delegatie van macht aan nationale minderheden, vaak in de vorm van een soort federalisme) en *special representation rights* (gegarandeerde zetels voor bijvoorbeeld etnische of nationale groepen binnen de centrale instituties van de bredere samenleving).
6. Galston geeft natuurlijk wel een argument dat een belangrijke rol dient te spelen in beleidsuitvoering: een overheid moet gematigd zijn als er spoken te zien zijn.
7. Dit is natuurlijk wel een argument tegen de positie dat de staat uitsluitend neutrale scholen mag ondersteunen.
8. Twee opmerkingen. Ten eerste: de scheiding tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs is ingegeven door organisatorische overwegingen. Het is geenszins onze bedoeling te suggereren dat er rond het twaalfde levensjaar een cesuur is in de ontwikkeling. Het feitelijke ontwikkelingsproces kenmerkt zich veeleer door geleidelijkheid. Ten tweede: we realiseren ons dat het hier gegeven argument gebaseerd is op specifieke pedagogische overwegingen en ontwikkelingstheoretische uitgangspunten. Dat sluit natuurlijk niet uit dat er voor een liberale overheid ook nog andere overwegingen van bijvoorbeeld politieke of economische aard zouden kunnen zijn die de bekostiging van bijzondere scholen voor voortgezet onderwijs juist rechtvaardigen.
9. Maar ook hier moet soms gezocht worden naar een kader van inhoudelijke waarden dat gedeeld wordt door ouders van verwante levensbeschouwelijke gemeenschappen. Reformatorische scholen bijvoorbeeld - en dat zijn scholen waarin plaats is voor een intensieve materiële waardenopvoeding - betrekken hun leerlingen uit verschillende orthodoxe milieus waarin over bepaalde morele en theologische kwesties toch heel verschillend gedacht wordt.

10. Deze oplossing is sinds jaar en dag uitgangspunt van de openbare school in ons land. De algemene, ietwat vage cultureel-christelijke en humanistische waarden die mensen ongeacht hun levens- en wereldbeschouwelijke verschillen met elkaar delen, vormen de in levensbeschouwelijk en moreel opzicht niet-neutrale inhoud van de waardenopvoeding. Pas in recente tijden wordt deze substantiële invulling van de waardenopvoeding problematisch, nu traditionele gemeenschappen afbrokkelen en er nieuwkomers zijn met afwijkende niet algemeen-christelijke en humanistische groepsstructuren.
11. Die vlucht is mede te danken aan een nieuwe invulling van het onderwijsvoorrrangsbeleid (tegenwoordig onderwijskansenbeleid). Het idee van brede scholen was oorspronkelijk bedoeld voor achterstandsscholen, maar wordt tegenwoordig steeds ruimer toegepast.

Literatuur

- Ackerman, B.A. (1980). *Social justice in the liberal state*. New Haven/London: Yale University.
- Bailey, Ch. (1984). *Beyond the present and the particular*. London, etc.: Routledge & Kegan Paul.
- Blacker, D. (1998). Fanaticism and schooling in the democratic state. *American Journal of Education*, 106, 241-271.
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford: Oxford University.
- Burtonwood, N. (2000). Must liberal support for separate schools be subject to a condition of individual autonomy? *British Journal of Educational Studies*, 48, 269-284.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens*. Oxford: Oxford University.
- Cliteur, P. (1995). Grondwet behoort vrijheid van onderwijs te waarborgen. *NRC Handelsblad*, 21 december.
- Crittenden, B. (1973). *Education and social ideals*. Don Mills (Ontario): Longman Canada Limited.
- Crittenden, B. (1988). *Parents, the state and the right to educate*. Carlton: Melbourne University.
- Galston, W.A. (1991). *Liberal purposes*. Cambridge: Cambridge University.
- Galston, W.A. (1995). Two concepts of liberalism. *Ethics*, 10, 516-534.
- Haafte, A.W. van, & Snik, G.L.M. (1999). Onderwijsvrijheid: voor en tegen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (1), 1-16.
- Johnston, D. (1994). *The idea of a liberal theory*. Princeton (N.J.): Princeton University.
- Jong, J.M. de (1998). *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*. K.U. Nijmegen: dissertatie.
- Jong, J.M. de, & Snik, G.L.M. (1999). Onderwijsvrijheid en marktdenken. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (1), 99-124.
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, community and culture*. Oxford: Clarendon.
- Kymlicka, W. (1990). *Contemporary political philosophy*. Oxford: Clarendon.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon.
- Kymlicka, W. (1999). Education for citizenship. In J.M. Halstead & T.H. McLaughlin (Eds.), *Education in morality* (pp.79-102). London/New York: Routledge.
- Levey, G.B. (1997). Equality, autonomy, and cultural rights. *Political Theory*, 25, 215-248.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University.
- McDonough, K. (1998). Can the liberal state support cultural identity schools? *American Journal of Education*, 106, 463-499.
- McLaughlin, T.H. (1992). The ethics of separate schools. In M. Leicester & M. Taylor (Eds.), *Ethics ethnicity and education* (pp. 114-136). London: Kogan Page.
- McLaughlin, T.H. (1995). Public values, private values and educational responsibility. In E. Pybus & T.H. McLaughlin (Eds.), *Values, education and responsibility* (pp. 19-32). University of St. Andrews (Centre for Philosophy and Public Affairs).
- Peters, R.S. (1981). *Moral development and moral education*. London: George Allen & Unwin.
- Philipse, H. (1998). Leiden verdient theologische faculteit. *NRC Handelsblad*, 25 oktober.
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford: Clarendon.

- Snik, G.L.M. (1993). Identiteit, gemeenschap, opvoeding. *Pedagogisch Tijdschrift*, 13 (Speciaal nummer), 27-38.
- Snik, G.L.M. (1996). Hoe neutraal is de liberaal-pedagogische moraal? In N. Bakker & P. Schreuder (Red.), *Kind en cultuur in opvoeding en onderwijs* (pp. 256-262). Groningen: GION.
- Snik, G.L.M. (1999). Grondslagen van liberale visies op onderwijsvrijheid. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 125-151.
- Snik, G.L.M. & Jong, J.M. de (1995). Liberalism and denominational schools. *Journal of Moral Education*, 24, 395-408.
- Snik, G.L.M. & Jong, J.M. de (2001). Moet een liberale overheid bijzondere scholen bekostigen? *Pedagogiek*, 21, 242-258.
- Tomasi, J. (1995). Kymlicka, liberalism and respect for cultural minorities. *Ethics*, 105, 580-603.
- Williams, K. (1998). Education and human diversity: The ethics of separate schooling revisited. *British Journal of Educational Studies*, 46, 26-39.